

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 25/01/2009

Fecha de aceptación 15/04/2009

NUEVOS RETOS PARA UNA UNIVERSIDAD EN PROCESO DE CAMBIO:

¿PUEDEN SER LOS PROFESORES (PRINCIPIANTES) LOS PROTAGONISTAS?

Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?



Cristina Mayor Ruiz
Universidad de Sevilla
E-mail: crismayr@us.es

Resumen:

Los nuevos cambios que se proponen para la Universidad española desde el proceso de convergencia europea propician una amplia reflexión en el ámbito de la formación del profesorado universitario. La adecuación al EEES hace necesario pensar en estrategias institucionales que le faciliten a los docentes dicho período de adaptación. La figura del profesor novel adquiere especial relevancia en este nuevo marco de actuaciones, por sus características y situación institucional. En este trabajo revisamos el papel de la universidad con respecto a sus profesores, sus compromisos y responsabilidades; los obstáculos y oportunidades que desde la propia institución se ofrecen; y las acciones y actuaciones a asumir para afrontar los retos y desafíos que tiene planteados.

Palabras claves: Universidad, formación del profesorado, EEES, profesor novel, estrategias formativas.

Abstract:

The new Latest changes proposed by the European convergence process to Spanish University, encourage a broad debate in teachers training. The adaptation to the European Credit Transfer System requires elaborating institutional strategies which may be helpful to teachers in this period of adaptation. Due to its characteristics and institutional situation the role of novel teachers become especially relevant in this new framework of actions This paper reviews the role of the university regarding its teachers, its commitments and responsibilities, as well as obstacles and opportunities it generates. Finally, actions and interventions that must be taken on to face the current challenges are discussed.

Key words: University, teacher training, ECTS, beginning teacher, training strategies.

Plantearnos esta pregunta, puede suponer para muchos una idea pretenciosa: la de querer atribuirle parte de la responsabilidad a un colectivo con muchas debilidades y problemas, cómo se ha puesto de manifiesto en la literatura y en algunos foros especializados.

Sin embargo, los cambios que se proponen para “La Nueva Universidad”, inmersa en una nueva sociedad cambiante, son tan sustanciales que nos invita a hacer una apuesta realmente comprometida con la calidad y arriesgada por sus repercusiones.

Puede parecer una paradoja, que sean los profesores y quizás los menos experimentados los que estén en mejores condiciones para protagonizar los cambios. No queremos decir con esto que deban ser los únicos, ni que deban hacerlo solos, ni que deban ser los abanderados, pero sí que deban ser tenidos en cuenta de forma decisiva ya que una nueva situación requiere de nuevos planteamientos -políticos, institucionales, organizativos, humanos, etc.- y sobretodo de políticas formativas consistentes y consecuentes.

Podemos hacer un símil con los cambios en el ámbito de la informática, los cuales se suceden muy rápidamente y sin embargo todos nos adaptamos a ellos de manera sumisa, sin traumas espectaculares y sin excesivas resistencias. Los cambios en este ámbito están basados en la compatibilidad. Los cambios son paulatinos, no se cambia todo de golpe y sobretodo que básicamente los mismos recursos pueden ser utilizados en la nueva situación.

En las Universidades, existe un profesorado muy capacitado, muy valioso para afrontar los cambios por sus experiencias en reformas anteriores y por sus conocimientos sobre el engranaje cultural de la propia institución. La compatibilidad de la que hablamos en informática, la debemos entender en nuestro ámbito como un proceso de adaptabilidad en el que se potencian los recursos existentes, los más valiosos e insustituibles (profesores experimentados), se estimulan y preparan para la nueva situación a los elementos más susceptibles e inseguros (profesores noveles) y se incorporan elementos nuevos ya adaptados (aspirantes a profesor). Actualmente se están elaborando muchos documentos sobre los cambios que se avecinan, cambios estructurales, metodológicos, en los roles profesionales de los profesores, en las responsabilidades de los alumnos, etc. Desde nuestro punto de vista hay un cambio más importante que hay que afrontar: *el cambio de cultura*. Un cambio de cultura *compatible*. Compatible con el profesorado más experimentados y sobretodo con aquellos comprometidos con la docencia, enriquecidos por su veteranía y reconocidos por sus buenas prácticas, compatible con profesorado novel, que se incorpora a una institución con orientaciones nuevas pero de la que ellos han asumido creencias y valores, por su situación y características un profesorado que sabe a dónde va pero que no sabe cómo hacerlo, y necesariamente compatible con los aspirantes a profesores, porque tenemos el compromiso de prepararlos antes de que lleguen a ser un colectivo con la problemática de los noveles. Por todo ello apostamos por una formación INTEGRADA donde en cada una de las etapas profesionales se dé un tipo especial de respuesta, pero todas ellas coherentes y vinculadas. No todos tenemos que cambiar en la misma medida, ni en los mismos conceptos, ni al mismo nivel, pero sí hacía el mismo horizonte.

Que existe una gran insatisfacción en la Universidad, parece que es una idea que todos compartimos: profesores, estudiantes, autoridades e investigadores. Incluso en las Universidades de prestigio (las politécnicas, por ejemplo) donde no sienten esa necesidad de cambio, los estudiantes manifiestan sus críticas con respecto a las prácticas docentes, el profesorado con respecto al nivel de acceso de los alumnos y a su rendimiento, las empresas

con respecto a las competencias que demuestran los egresados, etc... el descontento parece generalizado. Que hay que cambiar, está claro, pero no sólo por modernidad sino porque hay que hacer las cosas de otra manera. Podemos dar soluciones contextualizadas, pero no personalistas, Darling-Hammond habla de los *'programas boutiques'*, como de aquellas iniciativas formativas originadas en departamentos, o facultades, colectivas o individuales, pero desmembradas o aisladas de un planteamiento formativo más amplio. La Universidad requiere de Políticas globales, ya que no es sólo una cuestión de "qué puedo hacer yo en mi aula".

Desde este planteamiento intentamos analizar estos retos desde las posibilidades que nos ofrece en la Formación del profesorado universitario, y para ello nos vamos a centrar en 4 puntos:

1. Liderando los nuevos retos en la Universidad
2. Sensibilizados con un perfil de profesor orientado a la innovación
3. Obstáculos y oportunidades desde la formación y la organización
4. Acciones y Estrategias para asumir los retos innovadores

1. Liderando los nuevos retos en la universidad

En el reciente informe de la OCDE, se señala que "Los profesores constituyen *los recursos más significativos* y son esenciales para cualquier esfuerzo de mejora" (p.1). Mejorar la eficacia de la educación, desde cualquier nivel educativo, depende de que pueda garantizarse que los profesores sean personas competentes, que su enseñanza sea de calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a una docencia de excelente calidad. En este sentido los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad que espera de ellos autonomía en el aprendizaje, y aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Como señala Marcelo (2008), el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la *capacidad de innovación y emprendimiento* que estos posean. Sin embargo, este objetivo parece complicado si tenemos presente que en los últimos treinta años ha aumentado el número de profesores de manera espectacular y parece que la constante tiende a seguir creciendo en los próximos años. En el Año Académico de 1971-72 existían contratados en las Universidades españolas algo más de 25.000 profesores y en el Año Académico de 2006-2007 hay 102.300¹ profesores. La problemática que puede encontrar el profesorado novel dentro de una universidad en una etapa de cambios, incrementa las dificultades para afrontar su proceso de socialización. Quizás en esta cuestión también podríamos plantearnos qué significa ser profesor novel; y Ávalos (2008) nos provoca a una reflexión: ¿es profesor principiante aquél que no sabe resolver algunos problemas o aquél que tiene necesidad de aprender? (muchos profesores con experiencia seguimos teniendo ese problema y sintiendo esa necesidad).

Si nos remontamos a lo que Veeman en el año 84 llamó "choque con la realidad", entenderemos cómo es frecuente que el profesor principiante busque soluciones personales, o en ocasiones, consulte a sus colegas, aunque en la mayoría de los casos recurre al ensayo-

¹ Datos procedente de Ministerio de Educación y Ciencia, Noviembre.2008. http://www.micinn.es/univ/ccuniv/html/estadistica/personales/cursos2006-2007/Profesorado_2006_2007/docs/total.pdf

error desde una práctica poco reflexiva, intentando apropiarse de rutinas que le otorguen seguridad. Como señalan Vivas; Becerra y Díaz (2005) por lo general, la labor docente del profesor principiante sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada profesor la defiende como sinónimo de autonomía. Una de las consecuencias de la inexistencia de formación inicial para la docencia en el profesorado universitario, y en nuestra opinión con las mayores repercusiones, es la falta de marcos conceptuales alternativos, ya que ello supone un hándicap en el profesorado novel para afrontar innovaciones didácticas.

Pero si bien es cierto que esta situación es característica de los profesores principiantes, también debemos mencionar, refrendado por nuestra experiencia (Mayor y Sánchez, 2000), algunos aspectos que para el tema que estamos analizando, nos ofrecen un balance en positivo para afrontar ciertos retos:

- Llegan con capacidades actualizadas e ideas frescas (informe de la OCDE)
- no tienen aún un estilo profesional definido quizás porque no están tan arraigados a sus rutinas docentes y a prácticas tradicionales,
- tienen gran disposición a emprender proyectos innovadores, que ciertamente en la práctica les angustia, les exige mucho esfuerzo y no tienen la certeza de los resultados, pero que también les satisface,
- sus resistencias al cambio están muy debilitadas, quizás por sus inseguridades y su inexperiencia.

Y estas cuestiones que en gran parte de la literatura se denominan problemas de los profesores principiantes, en esta ocasión nos parece que podemos considerarlas una gran ventaja y un excelente caldo de cultivo para renovar sustancialmente la institución. Por todo ello nos arriesgamos a decir que los profesores deben protagonizar estos nuevos retos. El diagnóstico puede que esté hecho y la materia prima disponible, quizás es sólo cuestión de ofrecer la plataforma adecuada para que estos elementos interrelacionen de manera efectiva.

Actualmente podemos señalar algunas Universidades que están realizando enormes esfuerzos para estar preparadas ante los cambios que se avecinan; y siguen avanzando aún cuando existen presiones sociales, económicas, académicas, etc. que día a día influyen en el desarrollo de la institución universitaria como tal. Ante esta situación la mayor parte de las universidades adoptan una *respuesta adaptativa al entorno*, pero hay algunas universidades que durante la década de los noventa experimentan un cambio organizacional más amplio. Se trata de instituciones que desarrollan una *respuesta emprendedora*. Gairín (2003) recoge algunas de las conclusiones del Primer Congreso de Docencia Universitaria celebrado en Barcelona en el 2000 sobre este tipo de instituciones, señalando que:

- Las Universidades de prestigio reconocido lo son tanto por el nivel de su investigación como por la calidad de la docencia que imparten
- Los procesos de innovación y cambio deben plantearse desde una perspectiva global (considerando los problemas intrínsecos de la docencia y el contexto en el que se desarrolla) y por tanto no podrá haber buena docencia sino hay buena formación
- El desarrollo e implantación de propuestas formativas sólo será posible en el marco de una nueva *cultura docente*, que implique las tareas de enseñanza-

aprendizaje y de manera colaborativa al profesorado, al alumnado y a las autoridades.

Más que un problema de medios se trata de un problema de *actitud*. Algunas reivindicaciones en la formación del profesorado universitario parece que son perpetuas en el tiempo, ya que vienen siendo señaladas por numerosos investigadores y por profesionales en este tema. Noguera (2001) reitera que tanto la “Formación inicial pedagógica como el desarrollo profesional del profesorado universitario requieren de una política global de la universidad que dignifique y valore las funciones docentes como fundamentales para el logro de la excelencia. Solamente si se genera un clima en el cual la alta cualificación de la docencia sea un indicador más estimado que los resultados concretos de una investigación, podrá estimularse la autorreflexión sobre la tarea docente y la implicación de los profesores de la educación superior en los programas de formación pedagógica” (p-276).

Por tanto, ¿quién debe liderar el cambio cultural en la Universidad? Desde nuestro planteamiento, los nuevos retos deben ser asumidos desde las propuestas y políticas institucionales de la propia Universidad, pero sobretodo considerando los recursos ya existentes y atendiendo a las características de cada uno de los agentes implicados (profesores noveles, profesores experimentados y aspirantes a profesor). Llano (2003:11) nos advierte que *“la salida del atolladero nunca vendrá desde fuera de la universidad. Son los propios universitarios -profesores, gestores y alumnos- quienes han de renovar desde dentro la institución que les acoge y que ha de ser, ella misma, sujeto y objeto de continua innovación. Nadie lo va a hacer por ellos, mejor que ellos, si ellos no lo hacen”*.

En este sentido, y para recopilar alguna de estas ideas, podemos destacar algunas propuestas:

- ***un mayor compromiso con la docencia:*** Significaría dar el mismo valor y dedicación a la formación para la docencia que para la investigación, y así equilibrar la formación inicial, actualmente centrada en la investigación (a través del doctorado). Pero igualmente reconocer la excelencia docente con las mismas exigencias que la excelencia investigadora y para ello la formación inicial es indispensable. En el período de inserción profesional debemos dar prioridad a la calidad frente a la cantidad (como señala Marcelo (2008), ¿qué podemos pensar de una profesión que deja para los nuevos miembros las situaciones más conflictivas y difíciles? ¿Qué diríamos si a un piloto con pocas horas de vuelo se le deja atravesar el atlántico?).
- ***un mayor compromiso con la formación y con su reconocimiento:*** Es cierto que actualmente están surgiendo importantes experiencias en las Universidades españolas y latinoamericanas dirigidas a la formación docente, pero nuestra percepción cuando las analizamos es que son iniciativas particulares, esporádicas, INFORMATIVAS en muchos casos, pero aisladas, ya que seguimos carente de una *red de formación permanente* para el profesorado universitario. Un mayor compromiso con la formación puede traducirse, por un lado, en otorgar el carácter de obligatoriedad a la formación inicial del docente (cómo hace ya algún departamento de universitario) y, por otro, en reconocer y apoyar la promoción de los que se interesan y preocupan por mejorar como profesor durante su carrera profesional. Creemos que esto es un gesto que rompería, en cierta medida, la dicotomía entre docencia e investigación, de la que hemos hablado, e intentaría igualar algunas condiciones entre ambas. Algunos autores, como Arends (2000) proponen, por ejemplo, que es fundamental la reducción de carga docente para los profesores en formación (y si fuera el caso también de sus mentores).

El tercer presupuesto significaría:

- ***potenciar un determinado perfil de profesor en la selección y en la promoción del profesorado:*** El perfil del profesorado no viene determinado tanto por lo que hace en el aula, sino que engloba parámetros más amplios, debemos verlo desde una visión más enriquecedora de la docencia: es importante atender a las competencias pedagógicas, sin duda, pero también a su capacidad para trabajar con grupos de compañeros, para contribuir al desarrollo de su Universidad y de su profesión, y para continuar desarrollándose como docente.

2. Potenciando un perfil de profesor orientado a la innovación

Como hemos venido argumentando desde la Formación del profesorado parece que puede ser la forma más adecuada para promover un cambio cultural en la Universidad. Sin embargo, la falta de formación inicial en el profesorado universitario provoca que los profesores perpetúen prácticas tradicionales a lo largo de su vida profesional, no porque no quieran hacer cosas nuevas sino simplemente porque desconocen qué otras prácticas pueden hacer. Los profesores cuando acceden a la profesión docente han tenido miles de horas de observación como estudiantes y poseen un sistema de creencias sobre la profesión muy arraigado y que en la mayoría de las ocasiones el sistema de formación que estamos desarrollando no consigue cambiar (Pajares, 92). Desde nuestro punto de vista, no es simplemente una cuestión de creencias docentes con repercusiones de aula, es más bien una cuestión de *cultura profesional*.

Marcelo (2008) recogiendo el trabajo de Wideen y otros (1998) señala que:

- *1º la inserción profesional supone un choque cultural* para los profesores principiantes y especialmente para los peores preparados. Por tanto, la formación debe permitir que los profesores integren la cultura en su personalidad, así como que se adapten al entorno social donde desarrollan su actividad docente. La adaptación es más fácil cuando dicha cultura coincide con las características del profesor y más difícil cuando esta cultura le es desconocida.
- *2º* Cuando Wideen y otros (1998) revisan los programas de formación observan que estos tienen poco efecto en las creencias fuertemente asentadas en los profesores, cumplen sólo con una función burocrática pero no contribuyen a crear una *identidad profesional* en los docente. Por otro lado, una formación carente de incentivos para la promoción profesional dificulta y reduce los niveles de motivación para participar en programas de formación en general y mucho más para participar en aquellos que incitan a la innovación y el cambio, ya que requieren más tiempo y esfuerzo, por lo que supone también desarrollar estrategias formativas con las que estamos menos habituados.

Nos encontramos en un momento estratégico y deberíamos aprovechar las magníficas oportunidades que este tiempo nos ofrece, sobre toda para, desde la formación del profesorado, apostar por una verdadera transformación. Podemos contar con más o menos medios, pero sobretodo creo que contamos con las expectativas, motivaciones y actitudes orientados hacia el cambio. Nuestro profesorado sabe que el cambio está cerca, quizás lo siente más cerca que nunca.

Como viene a señalar un reciente informe desarrollado en Australia en 2008, llamado *Talento para la enseñanza*, "la calidad del profesorado es fundamental. Y un buen currículo,

unos buenos medios y buenos recursos contribuyen al trabajo del profesor, pero la calidad del uso que de ellos se hace en el aula depende de la calidad del profesorado. En las actuales reformas educativas se está haciendo especial hincapié en las tecnologías, en los sistemas de organización, en las ratios, y aunque ello es imprescindible para mejorar la enseñanza, el éxito depende en última hora de la calidad del profesorado" (p.44-45).

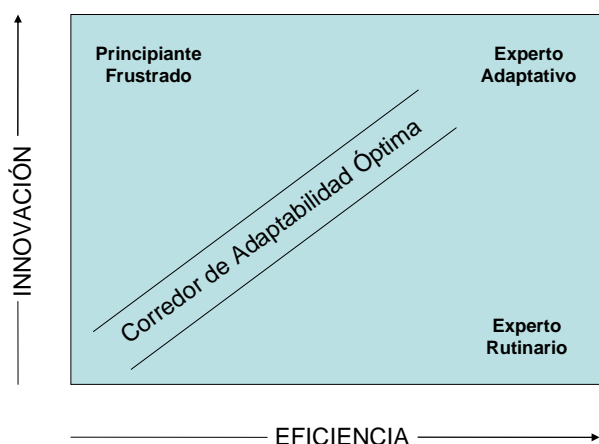
Si bien es cierto que el profesorado es sólo un elemento, es también el *agente de cambio más vulnerable* y el que mejor puede influir en los retos que tenemos planteados.

¿Cómo podemos desde el profesorado promover, entonces, el cambio cultural?

Nos parece interesante recoger, en este sentido, la aportación a este tema de Bransford, Darling-Hammond y LePage (2005) en la línea de considerar a los profesores *expertos adaptativos*. Es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida y teniendo en cuenta que las condiciones son cambiantes, cada vez más se requiere personas que sepan *combinar la competencia con la capacidad de innovación*.

Bransford y sus colegas plantean la necesidad de establecer la diferencia entre "experto rutinario" y "experto adaptativo". El primero desarrolla un conjunto de competencias a lo largo de toda su vida cada vez con mayor eficiencia, el adaptativo tiene mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Así plantean que hay dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en profesor experto: **la innovación y la eficiencia**. Los desarrollos en una sola dimensión puede que no apoyen un desarrollo adaptativo.

La investigación muestra que los profesores se benefician más de oportunidades de aprendizaje que hacen balance entre las dos dimensiones dentro de los que los autores llaman *el corredor de adaptabilidad óptima*. Los profesores suelen estar muy preocupados por los "cómo" y menos por los porqué y cuándo.



Y aunque la dimensión procedimental es importante, la investigación nos demuestra que por sí sola no conduce a un desarrollo docente eficaz, a menos que se acompañe por la *dimensión innovación*, que representa la necesidad de ir más allá de las habilidades orientadas a la eficiencia y adaptarse a nuevas situaciones.

Muchos programas de formación están adoptando, hoy día una idea de expertise adaptativa como standar de desarrollo profesional y para el tema que nos ocupa, es interesante incorporarla en el proceso de inserción profesional y en las consecuencias que puede tener en el diseño de acciones formativas para los profesores principiantes. (Marcelo, 2008)

3. Obstáculos y oportunidades desde la formación

En este punto vamos a identificar básicamente 2 obstáculos o inconvenientes que, a nuestro entender, dificultan los procesos de cambio y los retos que la Universidad tiene planteados, y frente a ellos planteamos las oportunidades que podemos encontrar u ofrecer para afrontarlos.

Como hemos desarrollado anteriormente, en la formación del profesorado universitario uno de los mayores *obstáculos* es en la inexistencia de Planes de Formación Integrados que contribuyan realmente a consolidar una identidad profesional en los profesores. En este sentido qué *oportunidades* tenemos:

1. *La que nos ofrece el momento de cambio* en el que está inmersa la Universidad española debido al proceso de Convergencia Europea, y por extensión las Universidades latinoamericanas, que también en muchos casos están asumiendo estas orientaciones.

Decíamos antes, que en el profesorado existe la sensación de que el proceso de convergencia requiere que todos cambiemos; y desde la política universitaria se van a imponer nuevas estructuras organizativas, nuevas normativas, nuevas exigencias metodológicas para profesores y alumnos, pero en definitiva, el profesorado reconoce que ello va a suponer transformar la práctica en el aula (para unos mucho y para otros menos) y como consecuencia que la cultura de la propia institución también cambie.

Si seguimos a O'Connor (1993) existen cinco causas comunes de oposición o resistencia a participar en procesos de cambio:

- Creencia de que no existe una seria necesidad de cambio: Por lo que estamos argumentando no parece que la primera de estas resistencias haya que considerarla especialmente. Por nuestra experiencia (Mayor y Sánchez, 2000) en algunos programas de formación constatamos que existe una *actitud positiva*, una predisposición al cambio, y eso ya es importante
- Diferentes descripciones de la necesidad de cambio
- Desacuerdo sobre las metas del cambio
- Desconfianza respecto a que los objetivos sean alcanzables

- En estos tres casos es evidente que surgen voces discordantes en cuanto a qué es lo que hay que cambiar y cómo hay que hacerlo. Todo proceso de cambio asume que estas resistencias estarán presentes.
- Desconfianza de la gestión del cambio. Son los gestores del cambio los que deben aprovechar este momento, ya que como señala O'Connor, las investigaciones sobre la implantación de cambios nos advierte que los cambios que se desarrollan desde dentro de la institución, que benefician a todos y que buscan el desarrollo de la propia organización y de cada uno de sus integrantes, facilitan no sólo la implantación de los nuevos modelos, sino que además facilita la aceptación por parte del profesorado de ellos.

Aquellos cambios impuestos, superficiales o guiados por valores que no son exclusivamente educativos constituyen un verdadero obstáculo a superar. Antes de promover los cambios hay que "atacar" las resistencias. Ya lo decía Fullan (1992) "implantar un cambio significa aprender a hacer y aprender a comprender algunas cosas nuevas. Si la implantación supone nuevos comportamientos y creencias, el desarrollo de los profesores en relación a estos nuevos aprendizajes es una condición *sine qua non*" (p.27)

2. *La segunda de las oportunidades es la que nos ofrece la investigación en el campo de la formación del profesorado.*

Llevamos ya muchos años en los que los resultados de investigación abogan por Planes que deban reunir una serie de condiciones y características, Marcelo (2006) en base a ellos nos propone una serie de *principios* para orientar el desarrollo profesional del profesorado en cualquiera de las etapas formativas:

- *Institucionalidad*: el desarrollo del profesorado debe ser entendido dentro del desarrollo organizativo de la institución, por ello la formación debe ser visible, reconocida, promovida y prestigiada por la institución educativa.
- *Diversidad*: Como hemos señalado cada etapa profesional requiere de una atención formativa diferente, por lo que no existe una única modalidad de desarrollo profesional más eficaz o mejor, simplemente significa desarrollar proyectos que contribuyan al aprendizaje profesional.
- *Continuidad*: El desarrollo profesional docente debería pensarse como un proceso a largo plazo cuyos principios y procedimientos sean estables y permanentes. La formación no es un momento sino que es un viaje.
- *Transparencia*: En muchas ocasiones el profesorado no dispone de los elementos de juicio necesarios para implicarse en acciones formativas,, es necesario establecer con claridad los itinerarios, los procedimientos de acceso, los sistemas de acreditación y reconocimiento, etc.
- *Integración*: Referido a diferentes ámbitos a los que se refiere la formación. Por lado, la integración contenidos disciplinares y contenidos psicopedagógicos (fundamentales en el nivel que estamos analizando); pero también integración teoría-práctica, en tantas ocasiones puesto de manifiesto, y como no, integración entre los diferentes colectivos implicados (profesores, asesores, gestores...)
- *Indagación*: El aprendizaje profesional se produce cuando el docente se implica activamente en un proyecto que supone la aplicación práctica de nuevas ideas y procedimientos. Para que el aprendizaje activo se dé, es necesaria una cierta dosis

de indagación, experimentación por parte del profesorado y eso es algo que debe promover cualquier actividad que busque el desarrollo profesional docente.

- *Racionalidad*: el desarrollo profesional es una dimensión tan importante de la calidad docente que no puede dejarse a la improvisación. El autor utiliza el término de racional (no en oposición a emocional) sino intentando destacar que es necesaria una cierta sistemática en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes de formación.
- *Oportunidad*: ofrecer al profesorado las oportunidades de formación tanto en cantidad como en calidad que necesiten en cada momento, no sentirse arrastrado por las ofertas en épocas de reformas, donde el tipo de formación suele ser cursos de formación masivos y cortos en duración.
- *Contextualización*: Uno de los aprendizajes que hemos hecho en relación con el desarrollo profesional docente es que debe centrarse en los problemas más próximos y cotidianos del docente, con el objetivo de promover las posibilidades de innovación y mejora en las propias instituciones educativas.
- *Excelencia*: La búsqueda de la excelencia implica incorporar estrategias de evaluación de la calidad tanto de los procesos como del impacto producido.
- *Compromiso profesional y social*: La formación es la respuesta al compromiso que los profesionales de la formación tenemos y al compromiso social que la educación (en cualquiera de sus niveles) tiene de ofrecer una formación de excelencia a nuestros alumnos. La profesión docente no puede quedarse al margen de los desarrollos y avances en los conocimientos sobre cómo se aprende y cómo se enseña.
- *Colaboración y gestión del conocimiento*: La formación no puede construirse sin el profesorado. Es a través de su participación activa y del intercambio y la gestión de su conocimiento como puede crecerse hacia procesos de aprendizaje de mayor calidad. Debemos pasar de la idea del docente como “consumidor” a la idea del desarrollo profesional horizontal y participativo.

En base a estos principios en el epígrafe siguiente procederemos a proponer una serie de estrategias.

Un segundo *obstáculo* que podemos apuntar para asumir ciertos retos es la *estructura social* de la universidad actual. La estructura social, concretamente de la Universidad española, como ha señalado Sánchez Moreno y López Yáñez (2002) se puede caracterizar como:

- una estructura débilmente articulada: argumentan esta idea el alto nivel de *autonomía* de que gozamos en los diferentes ámbitos de la institución; las múltiples posibilidades de *participación* en todos los órganos de representación; la gran *ambigüedad en las metas* que los distintos estamentos persiguen; y los escasos *mecanismos de control* que existen a todos los niveles.
- La cultura balcanizada de los departamentos: sólo hay que analizar el celularismo existente y la variedad de sub-culturas que participan en las unidades básicas de la organización universitaria. Y por último,
- La arena política como la mejor expresión para caracterizar el funcionamiento de la vida universitaria.

Desde esta fotografía ¿Qué *oportunidades* podemos ofrecer para el cambio desde la formación del profesorado? Nuestra aportación iría en la línea de Potenciar la autonomía en positivo: es decir, la autonomía universitaria en muchos casos se ha entendido, y así se practica, como dejar en manos de los Departamento o de los profesores la toma de decisiones sobre cuestiones organizativas y de funcionamiento (véanse las consecuencias actuales en el diseño de planes de estudio, en los planes de asignación docente, en la selección y promoción del profesorado, en la misma libertad de cátedra muchas veces, etc.) y sobretodo, en la inmensa mayoría de las Universidades española, esto ha supuesto el origen de grandes conflictos y problemas. Desde nuestro punto de vista, la autonomía de la que goza la Universidad podría ser usada en beneficio de la propia comunidad, un ejemplo de ello sería la posibilidad que esto nos ofrece para contextualizar la formación, o lo que es lo mismo ajustarse a las necesidades, expectativas e intereses de los grupos: “Formación a la medida”; no tanto desde los *programas boutiques*, de los que hablamos anteriormente, sino más bien de aprovechar la autonomía para ajustar los Planes institucionales a las exigencias de equipos de profesores. Si se ofrecen oportunidades de formación desde las necesidades sentidas y compartidas tendremos mayores niveles de implicación y compromiso del profesorado. Los proyectos formativos pueden convertirse además en el “pegamento” entre las subculturas de manera que exista una identidad institucional construida desde la unidad de metas.

Los equipo docentes trabajando de forma colaborativa, desde sus propios departamentos, reflexionando sobre la práctica y con una finalidad común (mejorar la docencia) puede ser uno de los retos más significativos que actualmente podemos plantearnos (Mayor y Sánchez, 2000).

4. Acciones y estrategias para asumir los retos

Las acciones y estrategias para el cambio surgen como consecuencia de interrelacionar las ideas anteriores, asumiendo, como el título del informe de la OCDE, la necesidad de atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes.

Esencialmente vamos a apostar por 4 estrategias globales, de política universitaria, 4 estrategias para las que es necesario un compromiso institucional más que personal.

En momento en el que nos encontramos parece que ya no es tanto dedicar esfuerzos por diseñar un programa de formación (original, efectivo, satisfactorio...) si no dedicar esfuerzos en diseñar Planes Integrales de formación, que incorporen ideas dirigidas a provocar cambios sustanciales. Nuestra propuesta en esta línea, por tanto, iría en el sentido de comprometerse con 4 acciones fundamentales:

- Incorporar la formación inicial a un proceso integrado de formación,
- Apoyo al periodo de inducción para revitalizar la figura del profesor novel
- Mayor vinculación entre los diferentes momentos del desarrollo profesional
- Apostar por una formación para los gestores de la formación y la innovación universitaria

En todas ellas no debemos perder de vista los principios anteriormente anunciados y que en algunos casos deben atenderse significativamente.

4.1. Incorporar una Formación Inicial para el docente universitario a un proceso integrado de formación

La formación inicial debe proporcionar al profesor las herramientas necesarias para aprender a enseñar, sin necesidad de esperar a su inserción para adquirir las competencias docentes básicas.

En la formación inicial de los profesores debemos poner el acento en los elementos sociales y culturales de la profesión docente, debemos entenderlo como un proceso de interiorización y adquisición de normas, valores y modelos de conducta, o lo que es lo mismo la adquisición de la cultura profesional docente en la que se integran. Uno de los objetivos de la formación inicial pedagógica del profesorado universitario es facilitar el desarrollo de actitudes propias de un profesional reflexivo y crítico, pero además podemos destacar que esta etapa debe:

- proporcionar información y recursos a profesores y departamentos para facilitar y mejorar su tarea docente e investigadora,
- contribuir a la innovación de métodos, técnicas y recursos didácticos,
- comprometer al departamento a mejorar constantemente la calidad de la docencia,
- promover la reflexión y el debate sobre la práctica docente
- facilitar la solución de problemas docentes específicos,
- investigar sobre diferentes aspectos de la docencia universitaria,
- mejorar la relación con los alumnos y con los demás compañeros de departamento y facultad, y
- ofrecer oportunidades para llegar a ser un buen profesor,

Desde nuestro punto de vista la formación inicial del profesorado universitario a través de master o de doctorado debe propiciar el desarrollo de las competencias docente básicas: cognitivas, meta-cognitivas, comunicativas, gerenciales, sociales y afectivas, fundamentado en el principio de Diversidad (contenidos disciplinares y psicopedagógicos, contenidos teóricos y prácticos) y por tanto en base a competencias relacionadas con la didáctica, con la innovación y con la investigación:

- Relacionadas con la Didáctica Universitaria
 - Dominio de conocimientos básicos de didáctica
 - Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum
 - Capacidad para desarrollar actitud reflexiva
 - Tomar decisiones sobre el repertorio de destrezas docentes
 -
- Relacionadas con la Innovación:
 - Capacidad para usar adecuadamente estrategias innovadoras

- Asumir una actitud positiva hacia la innovación
- Reforzar identidad profesional en base a la innovación
- Capacidad para compartir experiencias prácticas a través de redes profesionales
-
- Relacionadas con la investigación educativa:
 - Sensibilidad con proyectos de investigación educativa
 - Capacidad para incorporar destrezas de investigación docente
 - Capacidad para compartir proyectos de investigación con profesores de otras áreas de conocimiento
 -

En base a este tipo de propuestas estaríamos contemplando una estructura basada en contenidos referidos a innovación, investigación educativa y didáctica universitaria, junto con una dedicación al practicum y al trabajo de investigación sobre la docencia.

4.2. Mayor apoyo al periodo de inducción.

El aislamiento, desasosiego e incertidumbre que sienten los profesores que se inician en la profesión no puede ser ajeno a los responsables institucionales. Desde nuestro punto de vista, la inserción debe ser concebida como un segmento continuo a la formación inicial y vinculada al resto de las etapas formativas (hablábamos antes del principio de continuidad), pero especialmente en este periodo es importante destacar el principio de contextualización (del que también hablábamos). Los programas de iniciación deben desarrollarse en el seno de los departamentos o de las facultades, ya que se deben adquirir en este periodo significativamente competencias vinculadas a la cultura profesional de cada centro.

Las estrategias orientadas a la indagación deben ser tenidas en cuenta especialmente en esta etapa formativa para contribuir decididamente con la formación de un profesional crítico, reflexivo y constructivo.

Algunos programas de inducción que actualmente se están desarrollando en nuestro contexto están basados en la formación de equipos docentes, pertenecientes al mismo departamento, donde se trabajan competencias didácticas, colaborativas y críticas, y estrategias como la supervisión clínica y el apoyo entre compañeros -mentores- suponen el pilar fundamental para su desarrollo.

4.3. Mayor interrelación entre las etapas de formación (inicial, inducción y desarrollo profesional) (OCDE, 2005)

Debemos aprender de la experiencia formativa de los niveles no universitarios, donde la denominada (por Feiman y Buchman, 88) “laguna de los dos mundos” indica que la

formación inicial parece perder su influencia una vez que el profesor accede como docente permanente en un aula. Y una vez más debemos destacar el principio de continuidad como pilar fundamental.

Algunos autores como Valcárcel (2003) proponen la posibilidad de distintos itinerarios formativos, para dar respuesta a las necesidades reales de los profesores, sin perder de vista la necesidad de dar coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se practica.

4.4. Apostar por una formación de los gestores de la formación y la innovación

Como algunas investigaciones ponen de manifiesto (Sánchez Moreno y otros, 2008), los actuales gestores y directivos de las universidades españolas manifiestan también carencias formativas relacionadas con el cargo que ejercen y las funciones que desarrollan, las cuales la institución también debe atender. En este sentido, una propuesta formativa para estos profesionales, cuyo ámbito de actuación está relacionado con el desarrollo profesional de los profesores y la innovación docente, podría contemplar algunas de las siguientes competencias:

- Proponer y sensibilizar al profesorado para su implicación en proyectos formativos
- Diseñar, evaluar y tomar decisiones sobre las acciones formativas desarrolladas
- Contribuir a la implantación y sostenimiento de una Red de asesores para la formación didáctica y la innovación educativa
- Proporcionar recursos organizativos que faciliten la participación del profesorado en procesos formativos
- Contribuir a la divulgación de proyectos innovadores y de investigación didáctica
- Consolidar comunidades de aprendizaje estables con profesores en diferentes etapas profesionales en los centros universitarios para el debate y la reflexión sobre la enseñanza.

En definitiva la formación para los gestores de la formación debe ir dirigida a potenciar su liderazgo pedagógico.

En cada una de estas 4 Acciones deben prestarse especial atención a los principios que anteriormente hemos anunciado y en todas ellas reconocerse algunos planteamientos estratégicos, de los que básicamente destacamos tres:

1. ***El desarrollo colaborativo:*** Recientes iniciativas en la formación de profesionales apuestan por las redes, las comunidades de aprendizajes, los dispositivos online para compartir conocimiento, los llamados *networking*, o el trabajo colaborativo en red; lo cual significa la creación de una red de contactos y relaciones que se pone al servicio de la mejora profesional, institucional y consecuentemente personal. En la formación del profesorado universitario se hace necesario promover y facilitar *procesos de colaboración* inter e intra áreas de conocimiento. Pero como señala Bullough (2005) debemos superar el constituir una “comunidad de compasión o protección” hay que ir progresando hacia “una comunidad de indagación”. Podemos recuperar la idea de Hargreaves (2003) cuando hablaba del nuevo profesionalismo basado en el aprendizaje profesional en equipo.

Sin embargo, los profesores principiantes son sorprendentemente pasivos para tomar la iniciativa en interacción con sus colegas y esto no favorece los mecanismos de socialización (Turner y Boice, 1989). Las posibilidades de mejorar la enseñanza se incrementan cuando los profesores llegan a cuestionar de forma colectiva las rutinas de enseñanza, examinan nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje y encuentran formas de responder a sus conflictos, pero además en los principiantes el apoyo colegial reduce considerablemente las inquietudes profesionales.

Los proyectos de innovación e investigación docente pueden ser las plataformas a través de las cuales se originen grupos de trabajo, con el objetivo de reforzar la identidad profesional como docente: sentirse profesor, no tanto químico, arquitecto o filósofo.

2. *Estrategias de análisis de la práctica*: Como hemos señalado en algunos de los principios anteriores, la formación debe estar sustentada en el desarrollo de aquellas metodologías formativas que suponen procesos de reflexión permanente, entiéndase investigación-acción, ciclos de supervisión clínica, coaching, etc... En muchas ocasiones no es tanto cambiar lo que hacemos, sino como decíamos antes, cambiar las creencias que sustenta lo que hacemos, por ello cuando reflexionamos sobre lo que hacemos nos cuestionamos los porqués y estamos más cerca de transformar nuestra identidad profesional.
3. *Procesos de asesoramiento para la innovación*: Parece que una de las ideas más consensuadas con respecto a la formación es la necesidad de incorporar procesos de asesoramiento. Una de las funciones claves del asesor, tal y como lo entendemos, es ayudar a comprender la cultura institucional. Esto supone apoyar en las transformaciones que deben producirse para ajustar la identidad del profesor con la que le exige la institución. El asesoramiento didáctico y pedagógico, debe estar fundamentado en el principio de institucionalidad, ubicado, bien, en las diversas facultades (como ocurre en algunas universidades argentinas) o bien organizado por áreas de conocimiento, desde donde se proporcione una red de apoyo a los profesores, y principalmente a los principiantes.

Esta figura puede adoptar diferentes perfiles, externo/interno, mentor/experto, etc. pero el asesor universitario, según Abal de Hevia (2000) debe concentrar su tarea en los siguientes puntos:

- Organizar y desarrollar propuestas destinadas al desarrollo profesional del docente;
- Impulsar el análisis de la práctica y la resolución de problemas; promover cambios e innovaciones docentes ajustados a un modelo educativo concreto;
- y finalmente, crear espacios de reflexión para trabajar en el mejoramiento del desempeño pedagógico.

No se trata de transformar a todos los docentes universitarios en pedagogos, sino de brindar la formación necesaria para desarrollar una docencia de calidad.

Finalmente indicar que el reto del cambio supone “combinar acciones formativas, procesos de investigación y desarrollo de estructuras de apoyo, exige una mayor apertura a nuevas formas docentes, un compromiso con las nuevas tecnologías, un aumento de la capacidad de autocritica individual y colectiva, mayor autonomía profesional y mayor control social (...) De particular importancia para la innovación es la potenciación de los *equipos docentes* como manera de superar la balcanización de los profesores” (Gairín, 2003)

Desde este planteamiento colectivo de la innovación es necesario entender nuevas estructuras organizativas y formativas, y por tanto la unidad departamental debe combinarse con otros escenarios donde se analice la práctica docente y el trabajo de los profesores revierta 'realmente' en mejorar la calidad docente; donde el trabajo colaborativo supere al individual; donde la libertad de cátedra tenga un sentido enriquecedor y no de exclusión; y donde se cuente con el apoyo de las autoridades académicas potenciando, financiando y reconociendo los procesos de formación desarrollados por los profesores. Por tanto, podemos destacar la necesidad de potenciar la formación en todas las etapas, utilizando la experiencia previa y los recursos ya existentes.

Referencias bibliográficas

- Abal de Hevia, I (2000) El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. En E. Lucarelli. *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós. BBAA.
- Avalos, B (2008) La inserción profesional de docentes neófitos: necesidades y política. Conferencia presentada al *I Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción profesional*. Sevilla.
- Bransford, J.; Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005) Introduction. In Darling-Hammond & Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world*, San Francisco. Jossey-Bass, 1-39.
- Bullough, R. (2005) Being and becoming a mentor: school-based teacher educator and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21, 143-155
- Darling-Hammond y otros (2005) Implementing curriculum renewal in teacher education: managing organizational and policy change. En darling-Hammond y Bransford, J. *Preparing Teachers for a changing world*. Jossey-Bass. USA.
- Dinham, S., Ingvarson, L. & Kleinhenz, E. (2008) Teaching talent: The best teachers for Australia's classrooms. The business Council of Australia.
- Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1988) Lagunas de la prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L.M. Villar Angulo (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante. Marfil, 301-314
- Fullan, M:G. (1992) *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press. Buckinham.
- Gairín, J. (2003) El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.I. pozo (eds) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona, Síntesis
- Hargreaves, A. (2003) teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity. New York. Teacher College Press.
- Llano, A. (2003): *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Marcelo, C, (2006) *Algunos principios para el desarrollo profesional docente*
- Marcelo, C. (2008) *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Octaedro. Barcelona
- Mayor, C y Sánchez, M (2000) *El reto de la formación del profesor principiante universitario*. Minerva. Sevilla
- Noguera, N. (2001) La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53 (2), 269-277

- O`Connor, J. (1998) *Introducción al Pensamiento de Sistemas*, Ediciones Urano, España
- OCDE (2005). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. París. OCDE
- Pajares, M. (1992) Teachers` beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Sánchez Moreno, M. y López Yañez, J. (2002) Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad. En C. Mayor (coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Octaedro. Barcelona
- Valcárcel, M. (2004) *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/130/114>
- Wideen, M. and other (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.